

**Programme de français sur objectifs universitaires
(FOU) pour développer certaines compétences
méthodologiques universitaires chez les futurs-
chercheurs en didactique du français langue étrangère
(FLE)**

**Dina Essawy
Université du Caire**

Résumé

La notion de Français sur Objectifs universitaires (FOU) gagne du terrain dans les recherches didactiques et dans la formation à la méthodologie universitaire. Concernée par un public bien ciblé ayant des besoins diversifiés, cette notion doit être adaptée aux différentes situations selon le contexte institutionnel. A cet effet, la présente recherche a pour objectif de proposer un programme de formation en FOU afin d'aider les futurs chercheurs, inscrits pour l'obtention du grade de Magistère et de Doctorat à l'institut d'études pédagogiques (IEP), université du Caire à mener à bien leurs projets de recherche. Cet article essaiera de rendre compte de la démarche suivie afin de concevoir un programme sur mesure correspondant aux besoins du public visé.

Abstract

French for Academic Purposes Program to develop methodological skills for post-graduate students

The number of non-native students studying in French universities in France or in the French sections in their native universities has increased over the past decade. Paralleling this growth is the interest in French for Academic Purposes, then a wide-ranging of researches help to define this field and to investigate the theoretical issues and pedagogical concerns of the area. The present study, based on needs analysis, aims to examine the efficiency of a proposed program in French for Academic

Purposes in developing methodological skills for post-graduate students, subscribed for Master and Doctor Degrees in Methods of teaching French language.

ملخص

برنامج مقترح في اللغة الفرنسية لأغراض جامعية لتنمية بعض المهارات المنهجية لدى طلاب الدراسات العليا (تخصص طرق تدريس اللغة الفرنسية) أصبح تدريس "اللغة الفرنسية" لأغراض جامعية مبحثاً مستقلاً بذاته داخل مجال طرق تدريس اللغة الفرنسية لأنه يهتم بفتة خاصة من الطلاب لا تدرس اللغة الفرنسية من أجل التواصل اليومي بل بهدف متابعة الدراسة في الجامعات الفرنسية أو الأقسام الفرنسية في جامعات بلادهم. غير أن تنوع التخصصات التي يلتحق بها الطلاب جعل من الصعب وضع برنامج موحد لتنمية مهاراتهم اللغوية أو المنهجية حيث تختلف المهارات المطلوبة من تخصص لآخر. والبحث الحالي هدف لوضع برنامج في اللغة الفرنسية لأغراض جامعية لتنمية بعض المهارات المنهجية لدى طلاب الدراسات العليا المسجلين في معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة في تخصص طرق تدريس اللغة الفرنسية، وذلك لمساعدتهم على إعداد رسائل الماجستير والدكتوراه الخاصة بهم باللغة الفرنسية.

Introduction

Avec la massification de l'enseignement supérieur, la forte mobilité des étudiants et l'implantation de filières francophones dans les universités partout dans le monde, les tests de langue certifiant la compréhension, la connaissance de la langue française, se multiplient. Tous ces efforts déployés, un nombre non négligeable d'étudiants, même avec un niveau B2, rencontrent des difficultés majeures pour poursuivre les études en France ou dans une filière francophone dans leurs pays. Ces difficultés sont dues, non pas à une faiblesse dans les compétences linguistiques, mais plutôt, à l'insuffisance de formation à la méthodologie du travail universitaire.

Si une telle formation est indispensable pour la préparation des étudiants aux études supérieures en France, il en est de même pour une situation hors de France où la problématique est aussi pertinente mais

légèrement différente dans la mesure où les étudiants ne sont pas étrangers à leurs pays ni à leurs universités.

Ces apprenants ne cherchent pas à apprendre LE français mais plutôt DU français. Outre les compétences linguistiques, des compétences méthodologiques universitaires¹ sont à développer pour s'approprier les règles inhérentes aux différents genres universitaires. Face à ce problème, surgit une autre conception de l'enseignement/apprentissage du français.

Cette nouvelle dimension, destinée à un public universitaire, marque une nouvelle tournée dans la didactique du français langue étrangère avec la naissance du français sur objectifs universitaires² défini comme étant: « *Déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble* » (J.-M. Mangiante, C.Parpette, 2011, p. 5)

Dès lors, la plupart des universités françaises proposent une formation méthodologique aussi bien que linguistique aux étudiants étrangers. Tout de même, les études se multiplient pour mettre en oeuvre cette nouvelle tendance. Parmi ces études, on peut citer celle de S.Hafez (2011) où il propose un programme de FOU destiné aux étudiants de l'Institut des Sciences Appliqués et Économiques au Liban qui éprouvent des difficultés à poursuivre leurs études dans les filières francophones malgré leur niveau de français satisfaisant. Les résultats de cette étude viennent pour affirmer l'efficacité du programme proposé et pour recommander la conception d'éventuels programmes pour développer les compétences méthodologiques et linguistiques chez des publics universitaires en difficulté.

¹Désormais siglées CMU

²Désormais siglé FOU

La deuxième étude est celle de R.Machado et H. Costa (2012) où on présente la démarche et la conception d'un cours de FOU adressé aux étudiants de la Faculté de Philosophie de l'Université de São Paulo sur la plateforme d'enseignement à distance Moodle.

D. Kadik, L.Yaagoub, M. Gada, A.Bouasla(2013) ont effectué une étude dont l'objectif est d'aider les étudiants inscrits dans les filières scientifiques, à l'université de Médéa en Algérie, à mieux suivre le contenu de leur spécialité en langue française. Pour ce faire, les chercheurs ont conçu un programme de FOU reposant sur l'analyse des besoins du public concerné.

Plusieurs études articulent formation méthodologique universitaire, formation à la recherche et FOU. Parmi ces études, on peut citer celle de P. Bou et C. Cavalla (2007), cette étude vise un double objectif: l'objectif à court terme est l'élaboration d'un référentiel de CMU; l'objectif à moyen terme est l'élaboration de séquences didactiques - s'appuyant sur le référentiel - pour aider les étudiants non-francophones à mieux intégrer les universités grenobloises. Pour répertorier les difficultés rencontrées par les étudiants étrangers, les chercheuses ont mené une vaste enquête auprès de ces étudiants en Master ou Doctorat et des enseignants de spécialité à l'université de Grenoble.

R. Bouchard (2010) s'est notamment intéressé au processus de production d'une thèse, il voit que pour les doctorants, les besoins semblent bien distincts de ceux répertoriés chez les étudiants en premier et second cycle: recherche d'un directeur de thèse, présentation de travaux soumis dans la thématique d'un laboratoire, adaptation au genre actuel des thèses (problématique, données originales et de qualité).

N. V. Dung (2010) met en relief les difficultés des étudiants vietnamiens, incapables de suivre des cours aux universités francophones, faute de formation

méthodologique adéquate. Afin de faire face à ces problèmes, le chercheur conçoit un référentiel de compétences méthodologiques basé sur le CECR qui aide à concevoir une formation en FOU.

Ces études rejoignent nos réflexions sur les difficultés d'ordre méthodologique qu'éprouvent les chercheurs en didactique de FLE (Français Langue Étrangère) à l'Institut d'Études Pédagogiques, université du Caire³ dans la réalisation de leurs travaux de recherche: le recueil des informations (fiches de lecture, lecture de statistiques, prise de notes ...), l'écriture (argumentation, formulation de problématique ...) la présentation de la recherche (soutenance, exposé oral...).

Ces étudiants chercheurs préparent leurs thèses en langue française et ont un niveau linguistique entre B1 et B2 sur l'échelle du CECR exigé par l'université pour l'inscription à ce cycle. Même avec un niveau pareil, les difficultés se multiplient parce qu'il s'agit de mener un travail de recherche dans une langue et donc une logique qui n'est pas la leur. Il s'agit d'une situation d'intégration à un nouvel environnement de travail et de langue différent de ce que ces étudiants ont connu auparavant, où la langue française devient langue de communication universitaire.

Ce bref aperçu du contexte scientifique où se situe la problématique de la recherche mène en premier plan à la description du contexte institutionnel et à la formulation de la problématique de la recherche. En deuxième plan, on aborde le cadre conceptuel de la recherche. Le cadre pratique arrive au troisième plan pour terminer par l'analyse et la discussion des résultats.

Contexte et problématique: Étant maître de conférences à l'université du Caire, se trouvant en situation de co-direction de thèses de magistère et de doctorat, la chercheuse a ressenti les effets de l'insuffisance dans les

³Désormais siglé IEP

CMU chez les futurs chercheurs dans la mise en œuvre de leurs projets de recherche. Pour assurer plus d'objectivité, on a mené une étude exploratoire qui repose sur des interviews guidés avec les collègues et les professeurs à l'IEP, faculté des jeunes filles et faculté de pédagogie, université Aïn Chams portant sur les lacunes observées par les directeurs de thèses chez les chercheurs en magistère et doctorat et qui entravent ou ralentissent la poursuite de leurs études.

Cette étude exploratoire pointe un ensemble de lacunes d'ordre méthodologique et organisationnel chez les étudiants chercheurs en didactique du FLE: difficultés de gestion de temps et d'organisation de travail; difficultés à l'oral, difficultés à l'écrit: argumenter, enchaîner les idées, utiliser la terminologie adéquate, et enfin des difficultés liées aux choix bibliographiques; recherches sur Internet, choix de sources (premières ou secondaires), plagiat

En outre, l'examen du descriptif du DSP (Diplôme spécial en pédagogie) – l'étape qui précède l'inscription en magistère pour les étudiants chercheurs – ne reflète aucune formation méthodologique et ne propose qu'un seul module en langue française: "Lectures en Didactique du FLE" qui vise l'acquisition d'une terminologie appropriée et la familiarisation aux recherches en didactique du FLE. Il faut noter à ce sujet que les difficultés qu'envisagent ces futurs chercheurs résident moins dans la terminologie disciplinaire que dans la méthodologie universitaire.

Ces difficultés soulèvent la problématique de l'insuffisance des CMU chez les futurs chercheurs en didactique du FLE à l'Institut d'Études Pédagogiques (IEP), due à l'absence d'une formation adaptée. Le but de la présente étude est donc de répondre à la question principale suivante:

Comment développer certaines compétences méthodologiques universitaires chez les futurs chercheurs en didactique du FLE à l'Institut d'Études pédagogiques (IEP), université du Caire?

De cette question principale dérivent les questions secondaires ci-après:

1. Quelles sont les compétences méthodologiques universitaires nécessaires pour les futurs chercheurs en didactique du FLE?
2. Quelles les compétences méthodologiques universitaires prioritaires pour les futurs chercheurs en didactique du FLE à l'IEP?
3. Dans quelle mesure les futurs chercheurs en didactique du FLE à l'IEP sont dotés de ces compétences?
4. Quel est le programme de français sur objectifs universitaires proposé pour développer les compétences méthodologiques universitaires chez les futurs chercheurs en didactique du FLE à l'IEP?
5. Quelle est l'efficacité du programme proposé pour développer les compétences méthodologiques universitaires chez les futurs chercheurs en didactiques du FLE à l'IEP, université du Caire?

Cadre conceptuel

Comme l'objectif de la présente recherche est d'élaborer un programme de FOU visant le développement des CMU chez les futurs chercheurs en didactique du FLE, nous avons jugé nécessaire de proposer un cadre conceptuel qui affine les concepts de base liés à l'objet de recherche, à savoir le français sur objectifs universitaires et son articulation avec les compétences méthodologiques universitaires.

1. Le français sur objectifs universitaires:

1. a. Définition: Les enseignants-chercheurs proposent de définir ce qu'est le français sur objectifs universitaires d'après l'usage qu'ils en font et à partir de leurs pratiques d'enseignement du FLE en milieu universitaire. L'analyse de ces différents points de vue nous permettra en fin de compte de créer une définition propre à la présente recherche. Hilgert définit le FOU par les orientations auxquelles il correspond:

"- les stages intensifs du type « passerelle vers l'université » (...) (F-univ)
-la compréhension des cours (...) (FOU-co)
-la méthodologie de l'écrit (...) (FOU-méth) (E. Hilgert, 2009, p.133)

Il s'avère de cette définition que le FOU offre à chaque spécialiste la possibilité d'en faire l'usage qui s'harmonise le mieux avec son public. Ce qui est le cas pour la présente recherche, nous nous intéressons surtout à la troisième orientation.

Quant à C.Parpette et J-M.Mangiante (2011, p.5), ils le définissent comme étant une démarche de français sur objectifs spécifiques (FOS) appliquée au « *métier d'étudiant* ». Ils voient que c'est du FOS pour un public identifié à savoir les étudiants internationaux des établissements supérieurs francophones dont il faut analyser les besoins en vue de faciliter leur intégration à l'université selon une démarche semblable à celle du FOS, mais appliquée cette fois à un public universitaire.

Dans la présente recherche, nous définissons le français sur objectifs universitaires (FOU), comme étant une méthodologie de construction de programme sur mesure destinée à faire acquérir à un public ciblé les compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques nécessaires pour réaliser les différentes tâches universitaires.

1.b. Domaines d'intérêts du FLE/FOS/FOU

Le FLE (français langue étrangère) désigne l'enseignement du français à un public non-francophone, souvent hétérogène et non-scolaire, la langue enseignée est celle de la communication courante. L'enseignement/apprentissage s'organise autour de l'élaboration d'une compétence de communication, à travers l'acquisition d'un savoir-faire communicatif, linguistique et socio-culturel.

Le FLE donne naissance à d'autres termes: français de spécialité, français instrumental, français fonctionnel, des concepts qui se sont succédés pour désigner l'enseignement du français à un public spécifique avant de voir apparaître l'appellation du FOS. Le FOS est une composante du FLE dans la mesure où il constitue un enseignement de français pour des étrangers adultes, non-natifs dont l'objectif n'est pas d'apprendre la langue française pour elle-même, mais d'avoir accès à l'information communiquée en français pour une visée professionnelle. L'intérêt du FOS est purement fonctionnel, il vise l'acquisition de compétences langagières, linguistiques et sociolinguistiques dans des domaines et des secteurs d'activité bien précis:

« *Le Français sur Objectif Spécifique (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle* » (J.-P.Cuq, I.Gruca, 2003,p.109)

La conception d'une formation FOS passe par quatre étapes clés qui régissent la mise en place de cours qui s'adaptent aux besoins et aux attentes spécifiques des apprenants: la demande de formation, l'analyse des besoins, la collecte des données et l'élaboration didactique. Chacune de ces étapes répond à des contraintes précises, suivant le contexte et l'environnement dans lequel elles doivent être établies. À partir de la susdite définition du FLE, on peut donc affirmer qu'un cours FOS a alors des caractéristiques qui le font diverger du FLE:

1. Le FOS est destiné à un public non-scolaire, il s'agit de professionnels qui suivent des cours de français dans le cadre de leur formation.
2. La langue enseignée dans un cours FOS n'est pas celle de la communication courante, car il est question ici de former un public de spécialistes capables d'utiliser la langue française dans leur spécialité.
3. Les objectifs d'un cours FOS sont constitués de savoir-faire communicatifs, linguistiques et socioculturels propres à un groupe socioprofessionnel.
4. Le lexique spécialisé se distingue de celui du FLE, le tout varie d'une profession à l'autre et par la suite d'un cours à l'autre.

On passe aux domaines d'intérêts du FOU qui s'intéresse aux difficultés qu'éprouvent les étudiants inscrits dans les universités en France, ou dans les filières francophones dans leur pays. Ces difficultés sont liées d'une part aux compétences linguistiques prévisibles et pré-requises par les universités. D'autre part, ces étudiants envisagent des problèmes imprévisibles liés aux techniques d'écriture universitaire et aux méthodes de travail universitaire. Ces problèmes liés à la formation à l'écriture académique ne sont pas spécifiques d'une formation en français langue étrangère mais constituent le domaine d'intérêt essentiel du FOU.

Pour terminer cette différenciation FOU/FOS/FLE, nous concluons que le FOU a des spécificités qui font de lui un domaine particulier de l'enseignement/apprentissage du français. Ces spécificités se résument en trois points principaux: le premier est celui des besoins ponctuels d'un public qui veut apprendre du français lui permettant d'agir dans les milieux institutionnels. Le deuxième point se focalise sur la diversité des disciplines universitaires visées par les apprenants, ce qui rend difficile, voire impossible de concevoir un programme de FOU pour tout

public. Le dernier point qui distingue le public demandeur de cours de FOU est le facteur temps qui exerce une certaine pression sur les étudiants. Ils disposent d'un temps limité pour la formation méthodologique qui n'est pas une fin en soi mais un moyen de faciliter la réalisation de leurs projets universitaires.

Le FOU prend distance avec le français académique tant que ce dernier est commun aux disciplines universitaires tandis qu'un programme de FOU vise la réussite d'un seul cursus universitaire

"A bien regarder, il apparaît que les deux expressions ne se recoupent pas entièrement, le FOU englobant et débordant le français académique. Par français académique, on entend généralement cette part de la langue à maîtriser pour réaliser l'ensemble des tâches scolaires et des devoirs à restituer indépendamment des spécialistes et des disciplines, en revanche, le FOU a une acceptation plus large, étant un enseignement de français ayant pour objectif la réussite d'un cursus universitaire" (Mourlhon-Dallies, 2011, p. 137)

Une fois le Fou défini, ses domaines d'intérêt délimités, on passe au troisième point du cadre conceptuel, à savoir l'articulation entre FOU et CMU.

2. Français sur objectifs universitaires (FOU) et compétences méthodologiques universitaires (CMU):

Si on adopte la définition de Romainville de la notion de compétence en tant qu' *«aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches»* (M. Romainville 2010, p.2), ou la définition de J.Tardif *"savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources internes et externes à*

l'intérieur d'une famille de situations», (J.Tardif, 2006, p.14) on pourrait désigner les compétences méthodologiques universitaires comme étant un savoir- agir permettant de mettre en oeuvre un ensemble de savoirs et de savoir-faire méthodologiques et linguistiques afin d'accomplir un certain nombre de tâches liées au travail universitaire.

Pendant les dernières années, le développement des CMU gagnent le terrain de l'université, les formations, journées d'études, ateliers, se multiplient dont nous citons quelques exemples illustratifs. Citant comme exemple, l'université Joseph Fourier à Grenoble où le service universitaire de pédagogie a recensé huit compétences méthodologiques dont les étudiants ont besoin: prise de notes, recherche bibliographique... Le service élabore un projet afin d'intégrer ces compétences dans le cursus universitaire (2011-2012).

L'Institut Catholique de Paris organise chaque année une semaine méthodologique destinée aux doctorants, cette formation a pour objectif de leur fournir des outils méthodologiques et des savoir- faire pour faciliter leur tâches: recherche documentaire, formulation de problématique, soutenance ... Cette formation s'organise en modules qui abordent les questions de: la recherche documentaire, l'utilisation d'archives, la réalisation d'entretiens et d'enquêtes, la préparation de la bibliographie la problématisation d'un sujet de recherche, l'art de l'introduction et de la conclusion, la soutenance ... Aux Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur, la revue *Réseau* a déjà traité plus de sept sujets de pédagogie universitaire, dont un certain nombre relatif au travail des étudiants: l'exposé oral, les cartes conceptuelles, le plagiât...

Plusieurs recherches ont reconnu l'efficacité d'un programme de FOU, fait sur mesure pour développer les compétences méthodologiques nécessaires aux étudiants qui poursuivent les études universitaires en langue

française. Le programme ABLEA (Analyse des Besoins linguistiques des étudiants allophones), l'université d'Artois, en est un exemple représentatif (J. Goes & J.-P. Mangiante, 2010). Son objectif était de dégager les compétences d'intégration universitaire requises du public universitaire international dans les différentes disciplines universitaires. C. Cavalla (2010) a centré sa réflexion sur les difficultés de ces étudiants à produire des écrits universitaires (mémoire, thèse, article de recherche) qui répondent aux diverses exigences rédactionnelles universitaires françaises.

Reposant sur la vision théorique décrite ci-dessus, le travail de réflexion que nous menons au sein de la présente recherche et les pistes d'intervention que nous entendons développer, nous pouvons formuler l'hypothèse de la présente recherche comme suit: la conception d'un programme de formation en FOU permettra de développer certaines compétences méthodologiques universitaires chez les futurs chercheurs en didactique du FLE à l'IEP. Dans le cadre pratique nous expliquons la procédure, les outils qui ont permis de mettre à l'épreuve cette hypothèse.

Cadre pratique:

I. Échantillon: L'échantillon de la recherche se compose de (9) étudiants-chercheurs inscrits au DSP (Diplôme spécial en pédagogie), promotion 2012/2013: niveau en langue française B1/B2, titulaires de licence (Bac +4) (section langue française) et de diplôme général en Pédagogie.

II. Procédure de la recherche

Pour répondre aux questions de la recherche, nous avons procédé comme suit:

1. Élaborer une liste de compétences méthodologiques nécessaires pour les futurs chercheurs en didactique du FLE.

2. Adresser un questionnaire aux professeurs, directeurs de thèse afin de classer les compétences prioritaires à développer dans le cadre du programme sur une échelle Likert. Les compétences définitives choisies par le jury sont: résumer, effectuer une recherche documentaire, éviter le plagiat, interpréter des documents chiffrés, préparer un exposé oral et prendre des notes.
3. Élaborer et valider un pré/post-test et des grilles d'évaluation critériées dont l'objectif est d'évaluer le degré de maîtrise des CMU, jugées prioritaires par le jury, chez l'échantillon de la recherche.
4. Appliquer le pré-test auprès de l'échantillon de la recherche.
5. Élaborer et appliquer le programme de FOU visant à développer les CMU chez les futurs chercheurs en didactique du FLE.
6. Appliquer le pré/post-test auprès de l'échantillon de la recherche.
7. Comparer et analyser les résultats du pré/post-test pour déterminer l'efficacité du programme.

III. Outils de la recherche

1. Une liste des compétences méthodologiques:

a. Objectif: L'objectif de la conception d'une liste de compétences méthodologiques est de cerner les besoins des futurs chercheurs en didactique du FLE afin de les former à réaliser les différentes tâches universitaires.

b. Étapes: Pour élaborer la liste de compétences méthodologiques, nous avons passé en revue les études antérieures⁴ sur les compétences méthodologiques, le descriptif des programmes de formation, des diplômes universitaires de formation méthodologique.

⁴Cf. Cadre théorique.

2. Un questionnaire: Afin de choisir les besoins prioritaires des futurs chercheurs en didactique du FLE à l'IEP, nous avons soumis un questionnaire utilisant une échelle Likert aux directeurs de thèse afin de classer les compétences méthodologiques proposées selon leur ordre de priorité. L'échelle Likert proposée varie entre 0 "Pas importante du tout" et 4 "Très importante". Seules sont retenues les compétences jugées "importante" et "très importante" avec un pourcentage qui dépasse 80% pour être développées à travers le programme proposé.

3. Un pré/post-test:

A. Objectifs: Le pré/post-test est élaboré afin d'évaluer le degré de maîtrise des compétences méthodologiques à développer chez l'échantillon de la recherche avant et après la mise en application du programme afin de mesurer son efficacité.

B. Description du pré/post-test: Le pré/post-test se compose de deux parties, une partie théorique qui vise à évaluer les savoirs méthodologiques et linguistiques à travers un test de connaissances et une partie pratique qui vise à évaluer les savoir-faire méthodologiques et linguistiques à travers la réalisation de tâches universitaires.

1. La première partie (test de connaissances)

a. Description: Ce test porte sur les savoirs méthodologiques et linguistiques liés aux compétences choisies. Cette partie se compose de deux axes: le premier axe porte sur les savoirs méthodologiques et le deuxième axe porte sur les savoirs linguistiques. Le test se compose de questions à choix multiples, d'exercices d'appariement et de remise en ordre.

b. Calcul du temps: Une pré-application du test sur un groupe d'étudiants, en diplôme général en Pédagogie à l'IEP, permet de calculer la durée attribuée au test. Le temps moyen est calculé à l'aide de la formule suivante:

Temps moyen =

(Temps maximum mis par le premier étudiant + temps minimum mis par le dernier étudiant) ÷ 2

$$\frac{60 \text{ minutes} + 40 \text{ minutes}}{2} = 50 \text{ minutes}$$

c. Fidélité et validité du test: Le pré/post-test de connaissances est conçu à partir d'un tableau de spécifications qui garantit que tous les objectifs sont représentés dans le test en fonction de leurs poids relatifs dans le programme, d'où sa fidélité et sa validité à tester les connaissances méthodologiques et linguistiques désignées.

2. La deuxième partie (réalisation de tâches universitaires)

a. Description: Elle consiste à tester la capacité des futurs chercheurs à réaliser des tâches universitaires similaires à celles demandées dans les différentes situations de communication. L'évaluation de ces tâches se fait en utilisant des grilles d'évaluation critériées. Ce choix de l'évaluation à partir de tâche ciblée est justifié par le fait que ce type d'évaluation est le mieux adapté pour un public universitaire à visée professionnelle. Pour définir la tâche, on adopte la définition du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) qui la voit comme étant « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.* » le CECR, (Conseil de l'Europe. 2001, p.6). Les tâches choisies répondent aux critères proposés par Paola Bertocchini et Edvige Costanzo (2010) qui se résument comme suit: ciblées, précises, centrées sur la compétence à évaluer, ouvertes, authentiques et complexes: mobilisant des compétences diverses: transversales, méthodologiques et linguistiques.

b. Validité de la deuxième partie du pré/post-test:

Pour assurer la validité des tâches proposées à tester le degré de maîtrise des CMU choisies, on les a soumises accompagnées des objectifs du programme et des objectifs de chaque séquence à un jury d'experts dans le domaine de la didactique afin de les évaluer de point de vue: pertinence par rapport aux objectifs du programme, respects des critères de la tâche et la clarté des consignes.

c. Fidélité: Pour mesurer fidélité du test, on a calculé le coefficient de corrélation (Pearson) entre la note totale obtenue par les étudiants dans l'ensemble du test et les notes obtenues dans

Tâche	Corrélation
1	0.624
2	0.702
3	0.754
4	0.877
5	0.877
6	0.880

chacune des six tâches proposées. Les coefficients varient, comme le montre, entre 0.624 et 0.880, ces coefficients sont significatifs étant donné qu'ils dépassent 0.005. On constate donc que la note totale obtenue par les étudiants dans l'ensemble du test et celui obtenu dans chacune des tâches sont positivement corrélés. Cette corrélation fait preuve de la consistance interne entre les composantes du test d'où sa fidélité.

3. Des Grilles d'évaluation critériées.

Le choix de la grille critériée est justifié par le fait qu'elles figurent parmi les actions qui garantissent l'objectivité dans l'appréciation du travail des étudiants. (Réseau avril 2012, Namur, p. 4). Afin de garantir un maximum d'objectivité, les tâches demandées sont évaluées par deux correcteurs: la chercheuse et une collègue à l'université du Caire. La note de l'étudiant représente la moyenne de notes attribuées par les deux correcteurs. Une grille est consacrée à chaque tâche: faire un résumé, effectuer une recherche documentaire,

interpréter des documents chiffrés, éviter le plagiat, préparer un exposé oral. Les grilles sont utilisées en évaluation formative (tâche de fin d'unité) et en évaluation sommative.

a. Sources: Les grilles puisent leurs sources dans les objectifs généraux et spécifiques du programme, ces objectifs représentent les sous-compétences à mobiliser pour réaliser la tâche universitaire demandée.

b. Description: Chaque grille d'évaluation est subdivisée en deux parties: une partie est consacrée aux sous-compétences méthodologiques (démarche), la deuxième est relative aux sous-compétences linguistiques (les éléments linguistiques).

c. Validité: La validité des grilles d'évaluation est assurée en les présentant à un jury de professeurs d'université en didactique du FLE afin de juger: la validité à évaluer les compétences proposées, leur compatibilité avec les objectifs du programme et des différentes séquences pédagogiques, la hiérarchisation des critères et les notes attribuées à chacun. Le taux de concordance est calculé selon l'équation suivante:

Nombre d'accords X 100

Nombre d'accords+Nombre de désaccords

Seuls les critères dont le taux de concordance dépasse les 80% ont été retenus dans la liste finale.

e. Fidélité: Afin de mesurer la fidélité de la grille, on a choisi la méthode inter-juges en calculant le coefficient de corrélation (Pearson) entre les notes attribuées par les deux correcteurs. Il atteint (0.857) dans le pré-test et (0.938) dans le post-test, ces coefficients sont significatifs étant donné que le coefficient Pearson est statistiquement significatif à partir de (0.003). Ces résultats assurent la fidélité de la grille dans l'évaluation des tâches proposées.

IV. Le programme:

1. Les objectifs du programme: Le présent programme a pour objectif de former un chercheur en Didactique du FLE capable de réaliser les tâches universitaires, communiquer ses idées d'une manière méthodique et de respecter les normes universitaires. Outre les objectifs généraux cités ci-dessus, chaque séquence du programme a des objectifs spécifiques qu'on tente de réaliser à travers des activités de compréhension, de conceptualisation, de systématisation ...

2. Étapes de la construction du programme: Pour construire le programme, on a suivi la démarche conçue par (J-M Mangiante, C. Parpette, 2011, p. 42) concernant l'élaboration d'un programme sur objectif universitaire et qui consiste à confronter les étudiants aux tâches qui les attendent durant leur parcours. Cette démarche a été reprise par d'autres chercheurs pour construire des programmes similaires (S. Hafez, 2011), (R. Machado, H. Costa, 2012). La construction du programme proposé dans le cadre de la présente recherche suit les mêmes étapes qui se résument comme suit:

a. Identification de la demande: Le public concerné est celui des futurs chercheurs en didactique du FLE à l'IEP, université du Caire. Ce public a un niveau de français entre B1 et B2 sur l'échelle des niveaux du CECR éprouvant une insuffisance dans les savoirs et les savoir-faire méthodologiques nécessaires pour mener à bien leurs projets de recherche. Les difficultés méthodologiques ressenties par les futurs chercheurs eux-mêmes et par les directeurs de thèse, dans le cadre de l'étude exploratoire, constituent la demande des acteurs du domaine.

b. Analyse des besoins: La chercheuse puise dans les études antérieures et les programmes de formation méthodologique une liste de CMU indispensables aux chercheurs en didactique du FLE dont la tâche finale est la rédaction d'une thèse. Vu le temps limité dont on

dipose (30 heures/un semestre) pour ce programme, la chercheuse choisit les besoins prioritaires des futurs chercheurs en didactique du FLE à l'IEP à l'aide d'un questionnaire soumis aux directeurs de thèses les facultés de Pédagogie. Les compétences jugées prioritaires sont les suivantes: faire un résumé, prendre des notes, effectuer une recherche documentaire, éviter le plagiat, interpréter des documents chiffrés, préparer un exposé oral.

c. Collecte des données: La collecte consiste à recueillir les documents qui serviront de supports de formation. Les documents authentiques sous les formes les plus diverses sont privilégiés: discours oraux, transcriptions de séminaires, fiches de lecture, bibliographies, fiches de méthodologie, discours de soutenance Les données collectées couvrent les tâches jugées prioritaires par les spécialistes et que les futurs chercheurs pourraient envisager dans l'exercice de leur profession de chercheurs. L'objectif n'étant pas de discuter les idées contenues dans ces extraits parce que ce ne sont pas directement les contenus qui servent notre objectif mais leur organisation. Ces documents ont aussi l'intérêt de servir de modèles de rédaction: *«Parallèlement à l'utilisation dans les cours de FOU de fiches guides pour les types de rédactions en sciences humaines, il est fortement profitable d'utiliser des documents authentiques qui peuvent servir de modèles de rédaction»* (E. Hilgert, 2011, p. 92)

Pour citer un exemple de l'utilisation de textes modèles, on peut citer celui de l'exploitation des articles publiés dans des revues scientifiques, où les auteurs présentent des résumés bien structurés. Une exploitation didactique de ces résumés permettra aux étudiants de s'autoévaluer et de déduire la méthodologie du résumé. Un autre exemple est celui de l'exploitation pédagogique d'une déclaration anti-plagiat qui figure au début des thèses pour repérer les actes considérés comme acte de plagiat. Pour les textes oraux, utilisés pour faire acquérir aux étudiants la méthode de la

prise des notes, on a eu recours au site Canal U, rubrique “Sciences humaines, sociales, de l’éducation et de l’information”.

d. Analyse des données: L'analyse des données vise à dégager les caractéristiques méthodologiques et linguistiques de chaque type de document en vue de les didactiser: la structure du texte, des titres, des sous-titres et des éléments de cohésion du texte et les éléments linguistiques. Cette analyse se veut méthodologique (ex: analyse des parties d'un exposé, pertinence du choix des mots clés pour une recherche documentaire), ou linguistique (repérage des marques organisationnelles, connecteurs logiques, collocations)

e. Élaboration didactique (didactisation): cette phase vise à proposer, à partir des documents authentiques sélectionnés, une variété d'activités de compréhension, de découverte de méthodologie et de règles d'écriture afin d'amener l'étudiant à la phase de production. Ces activités varient entre activités de compréhension, de conceptualisation des règles méthodologiques et linguistiques et de réinvestissement de ces éléments pour réaliser des tâches similaires.

3. La description du programme

Le programme est organisé en 6 séquences pédagogiques; chaque séquence se focalise sur le développement d'une compétence méthodologique: Faire un résumé, effectuer une recherche documentaire, interpréter des documents chiffrés, éviter le plagiat, préparer un exposé oral, prendre des notes.

4. L'application du programme

A. Durée: Le programme s'est déroulé pendant un semestre (15 semaines) à base d'une séance par semaine (une séance = 2 heures), ceci fait un total de 30 heures réparties comme suit: les deux premières séances pour le pré-test, et les deux dernières séances pour le post-test, les onze séances restantes sont réparties comme suit: résumer (2 séances), effectuer une recherche documentaire (2

séances), éviter le plagiat (une séance), interpréter un document chiffré (une séance), préparer un exposé (2 séances), prendre des notes (3 séances). Le programme est appliqué dans le cadre du module "Lectures en langue étrangère", faisant partie du cursus du Diplôme spécial en Pédagogie qui précède l'inscription au grade de magistère. La formation a eu lieu dans les locaux de l'IEP à l'université du Caire, dans le second semestre de l'année 2012/2013.

B. Déroulement du cours: Le déroulement du cours dans le cadre du programme suit la démarche Pro-FLE élaborée par le Centre International d'Études Pédagogiques (Sèvres) pour la didactisation des documents authentiques et mise en support par le Centre National d'Enseignement à Distance (Poitiers). Cette démarche comprend trois grandes étapes:

1. L'accès au sens: a. Anticipation: Cette phase est une sorte de mise en route à travers un remue-méninges qui mobilise les connaissances antérieures des étudiants.

b. Compréhension globale: Cette phase vise à situer le texte, à dire d'une manière générale de quoi il s'agit à travers des questions de choix multiples ...

c. Compréhension détaillée: Cette phase vise à relever les expressions qui nomment les parties et les caractéristiques du texte et à observer l'agencement des idées.

2. L'analyse du fonctionnement de la langue: a. Repérage: Cette phase consiste à identifier les points de repères qui caractérisent le texte: connecteurs logiques, modalisateurs, titres, arguments, nombre de paragraphes ... et ceci à travers des exercices d'appariement, des textes lacunaires ...

b. Conceptualisation (inductive): Cette phase consiste à aider l'étudiant à dégager par lui-même la méthodologie, les critères de réalisation des différentes tâches universitaires ainsi que les éléments linguistiques relatifs à chaque tâche.

c. Systématisation: Cette phase est une reprise et un entraînement à l'utilisation des éléments linguistiques et méthodologiques acquis pendant les phases précédentes.

3. La production: Cette phase est celle de l'évaluation où on demande à l'étudiant de réaliser une tâche semi-guidée de production orale/ écrite selon des consignes précises et en proposant une boîte à outils méthodologiques et linguistiques qui aide l'étudiant à la réalisation de la tâche. La tâche proposée est censée mobiliser les sous-compétences méthodologiques et linguistiques développées dans le cadre de la séquence.

V. Analyse des résultats:

L'efficacité du programme est évaluée en fonction de l'évolution des notes des étudiants dans le post-test par rapport à leurs notes dans le pré-test (test de connaissances et réalisation des tâches universitaires)

Pour analyser les résultats, on a utilisé le test de Wilcoxon, le mieux adapté à la taille de l'échantillon

Tableau (1): Résultats du pré-post test de connaissances

Axe	Test	Nombre	Moyenne des Rangs	Somme des Rangs	Z	S	S ou N.S.
1 Ling.	Rangs positifs	9	5	45	2.677	0.007	S
	Rangs négatifs	0	0	0			
2 Méthodo	Rangs positifs	9	5	45	2.670	0.008	S
	Rangs négatifs	0	0	0			
Total	Rangs positifs	9	5	45	2.675	0.007	S
	Rangs négatifs	0	0	0			

Le tableau ci-dessus indique que la valeur de "z" est significative (S), elle varie entre 0.007 et 0.008 au niveau de la moyenne des notes de chacun deux axes (méthodologiques et linguistiques) ainsi qu'au niveau de la moyenne totale du test de connaissances. Ceci prouve qu'il existe des différences significatives entre le pré-test et le post-test de connaissances dans son ensemble et dans ses axes en faveur du post-test, étant donné que "z" est significatif à partir de 0.005. Ces résultats mettent en relief l'efficacité du programme proposé dans le développement des connaissances méthodologiques et linguistiques qui représentent les savoirs mobilisables pour réaliser les tâches universitaires.

Tableau (2): Résultats du pré-post test de réalisation de tâches universitaire

Tâche	Test	N	Moyenne des rangs	Somme des rangs	Z	S	S ou N.S.
1	Rangs positifs	9	5	45	2.668	0.008	S
	Rangs négatifs	0	0	0			
2	Rangs positifs	9	5	45	2.668	0.008	S
	Rangs négatifs	0	0	0			
3	Rangs positifs	9	5	45	2.666	0.008	S
	Rangs négatifs	0	0	0			
4	Rangs positifs	9	5	45	2.668	0.008	S
	Rangs négatifs	0	0	0			
5	Rangs	9	5	45	2.668		

	positifs					0.008	S
	Rangs négatifs	0	0	0			
6	Rangs positifs	9	5	45	2.668	0.008	S
	Rangs négatifs	0	0	0			
Totale	Rangs positifs	9	5	45	2.668	0.008	S
	Rangs négatifs	0	0	0			

Le tableau ci-dessus indique que la valeur de "z" est significative (S), elle atteint (0.008) au niveau de la moyenne des notes attribuées à chacune des tâches ainsi qu'au niveau de la moyenne totale du test. Ceci prouve qu'il existe des différences significatives entre le pré-test et le post-test dans son ensemble et dans la moyenne de notes attribuées à chacune des tâches proposées en faveur du post-test, étant donné que "z" est significatif à partir de 0.005. Ces résultats mettent en relief l'efficacité du programme proposé dans le développement des savoir-faire linguistiques et méthodologiques mobilisables pour réaliser les tâches universitaires. Ces résultats mettent en relief l'efficacité du programme proposée dans le développement des CMU nécessaires pour aider les futurs chercheurs dans la réalisation de leurs projets de recherche.

La figure (A) montre que la moyenne des notes des étudiants dans la réalisation des tâches a évolué de 35% tandis que la moyenne des notes du test de connaissances a évolué de 45%. Ceci pourrait être interprété par le fait que l'acquisition des savoir-faire méthodologiques et linguistiques exige plus d'entraînement que l'acquisition des savoirs méthodologiques et linguistiques. Le temps limité du programme a permis une évolution remarquable sur le plan des savoirs et met l'accent sur la nécessité d'un

investissement à long terme pour faire acquérir un savoir-faire de pointe.

La figure (B) montre que la tâche où les étudiants ont évolué le plus est celle de l'interprétation des documents chiffrés, la tâche où ils ont fait le moins de progrès est celle d'éviter le plagiat, les tâches où ils ont fait des progrès très proches (entre 35% et 40%) sont: résumer, effectuer une recherche documentaire, prendre des notes et préparer un exposé.

Ceci pourrait être interprété comme suit:

Figure (A)

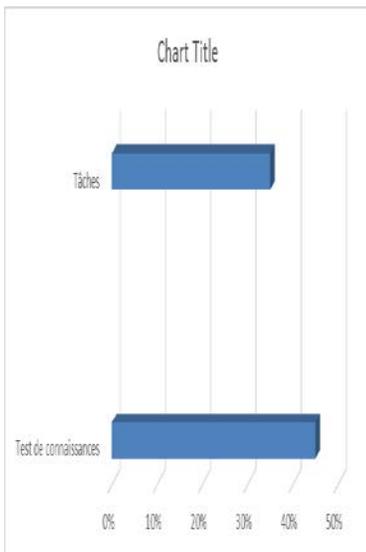
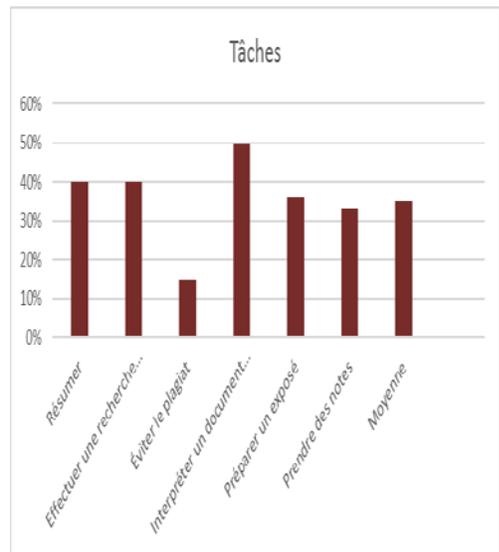


Figure (B)



1. Les étudiants ont des compétences méthodologiques minimales acquises dans d'autres langues ou modules d'une manière implicite: (arabe, anglais, statistiques ...). Le programme proposé, en les faisant prendre conscience des savoirs et savoir-faire méthodologiques et linguistiques, développe leurs compétences et les rendent opérationnelles.
2. La méthodologie de l'exposé, la prise de notes, le résumé et de recherche documentaire est assez claire et

distincte ce qui favorise une meilleure acquisition des compétences méthodologiques mobilisables pour la réalisation de ces tâches.

3. La compétence où les étudiants chercheurs ont montré la moindre performance est celle “éviter le plagiat”, ceci est dû à la pénurie de documents authentiques trouvés pour travailler cette compétence et au fait que ces étudiants souffrent d’une longue tradition de dépendance aux manuels et aux photocopiés distribués par les professeurs et de modes d’évaluation basées sur la reproduction de cours. Cette longue tradition demande une forte mobilisation au sein de l’université afin d’y faire face.

Interprétation des résultats: Les résultats de la présente recherche affirment l’hypothèse de départ stipulant que la conception d’un programme de formation en FOU permettra de développer les CMU chez les futurs chercheurs en didactique du FLE à l’IEP. Ceci pourrait être due à ce que:

1. L’approche à la lueur de laquelle les documents du présent programme sont exploités assure le développement des CMU. Le matériel repose sur des documents authentiques qui servent de modèles pour les étudiants chercheurs pour réaliser les différentes tâches universitaires.
2. Les exercices de réemploi et d’investissement proposés sur le plan linguistique et méthodologique aident les futurs chercheurs à l’acquisition progressive et explicite des savoirs et des savoir-faire linguistiques et méthodologiques nécessaires pour la réalisation des tâches.
3. La phase “mise en route” par le remue-méninge proposé au début de chaque séance mobilise les savoirs et les savoir-faire méthodologiques et linguistiques acquis auparavant.

4. La tâche semi-guidée proposée au terme de chaque séquence augmente la motivation des étudiants chercheurs en leur faisant prendre conscience de l'importance du travail proposé dans le cadre de la séquence. Ils prennent conscience que ces acquis sont opérationnels dans le cadre de leur travail de recherche.

Conclusion: Malgré les difficultés rencontrées pour la réalisation du programme et qui se résument dans la pénurie de documents authentiques, la résistance de la part des étudiants à changer leurs méthodes de travail, le nombre d'heures dont on disposait, les résultats mettent l'accent sur l'importance de la formation à la méthodologie universitaire pour futurs chercheurs. La formation de ces étudiants chercheurs sera à compléter par d'autres stages et ateliers d'écriture pour arriver à un niveau leur permettant de réaliser l'objectif. J-M. Mangiante et C.Parpette nient la possibilité de faire acquérir la totalité des compétences universitaires à travers un seul programme "*Les compétences universitaires ne peuvent être acquises de manière poussée à l'issue d'un programme de ce type, et il s'agit pour certains aspects-l'écrit notamment-plutôt d'une sensibilisation, d'une prise de conscience des exigences et niveau à atteindre, que d'une formation achevée*" (J-M. Mangiante, C.Parpette, 2011, p.195) La présente recherche ne serait qu'un début pour une série de recherches proposant des programmes pour aider les futurs chercheurs en didactique du FLE ou autres filières francophones à mener à bien leurs projets de recherche. Un effort serait aussi à déployer pour qu'un module en Fou figure sur la palette des formations obligatoires au sein des filières francophones en Égypte.

Bibliographie

Bou, P., Cavalla, C.(2007), *Référentiel de méthodologie de travail universitaire à destination des étudiants étrangers*, document de référence, Grenoble: Université Stendhal-Grenoble3.

Bouchard, R. (2010), «Les étudiants étrangers face à une production écrite extraordinaire: une thèse en français», *Le Français dans le Monde. Recherches & applications*, no 47, CLÉ International, Paris, pp. 123-141.

Cavalla, C. (2010), « Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire». *Le Français dans le monde, Recherches et applications* n°2 (47) 153-161, Paris, Clé International.

Conseil de l'Europe(2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Editions Didier

Cuq, J-P., Gruca, I. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLÉ International.

Dung, N.V., (2010), «Une recherche-action en français sur objectifs universitaires dans la région», *Synergies Pays riverains du Mékong*, n°2, pp. 159-165.

Goes, J., Mangiante, J.-M, (2010), «Les écrits universitaires: besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones», *Le français dans le monde. Recherches et actions*, n°47, Paris, Clé International, pp.142-152.

Hafez, S., (2011), *Le français sur objectifs universitaires au Liban: dispositif, contenus, enquête de terrain*, Actes du Colloque « *Le Français sur Objectifs Universitaires* » 10, 11 et 12 juin 2010.

Hilgert, E., (2009), «Un corpus au service du français sur objectif universitaire, les interviews des enseignants chercheurs», *Mélanges du CRAPEL* n°31, pp.131-146.

Hilgert, E., (2011), «Quelle homologie entre la fin et les moyens en français sur objectifs universitaires», *Synèrgies Monde* no 8, Actes du colloque le français sur objectifs

universitaires, Forum Mondial HERACLES Université de Perpignan Via Domitia, pp. 91-98.

Kadik, D., Yaagoub, L., Gada, M., Bouasla, A., (janvier-juin 2013), «Pour un enseignement/apprentissage du Fou: le cas des étudiants des filières scientifiques à l'université de Médéa Algérie», revue *Didactiques*, laboratoire de didactique, de la langue et des textes, Algérie: Université Yahia Faréss Médéa.

Machado, R., Costa, H., (2012), «*Préparation des étudiants de l'université de São Paulo aux savoirs-faire académiques français*», actes du Colloque Forum Héraclès et Université de Perpignan Via Domitia « Le Français sur Objectifs Universitaires » 10, 11 et 12 juin 2010.

Mangiante, J.-M, Parpette, C., (2011), *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble

Mourlhon-Dallies, F., (2011), «le français sur objectifs universitaires, entre français académiques, français de spécialité et français pré-professionnel», *Synèrgies Monden*° 8, Actes du colloque le français sur objectifs universitaires, Université de Perpignan Via Domitia (2010), pp135- 143

Romainville, M., (2010), «*les universités doivent-elles s'emparer des compétences*», conférence tenue au centre de recherche en économie de Grenoble (GREG)

Tardif, J. (2006), *L'évaluation des compétences*, Montréal: Chenelière Éducation.

Sitographie

<http://www.ujf-grenoble.fr/universite/professionnelle/service-universitaire-de-pedagogie-14454>

<http://www.icp.fr/fr/Recherche/>

<http://www.unamur.be/det/spu/revue-reseau>

http://www.ciep.fr/expert_langues